systèmes sociaux, politiques, économiques, culturels au sens large.... La thèse que je défends depuis de nombreuses années, à contre-courant, est que ces types de contenus sont plus pertinents pour la formation des enseignants de langue actuels que les contenus littéraires. Il faut sortir la formation des enseignants de langue de l'orbite littéraire. Il y avait adéquation parfaite entre les concours et les instructions officielles lorsque ces dernières prônaient l'explication littéraire des "beaux textes" comme activité essentielle de l'enseignant de langue dans sa classe. Mais les instructions ont évolué plus rapidement que les concours, qui sont restés figés et qui continuent à induire chez les enseignants le comportement majeur de l'explication de texte de la classe de 6ème à la terminale (sur des supports textuels qui, dans la plupart des manuels en usage, ne sont plus de "beaux textes"...). Bien plus, dans certaines langues qui ont introduit aux concours des supports audio-visuels (peinture ou cinéma) ce même comportement de l'explication de texte a été transféré sur ces nouveaux supports. Cette réalité a comme conséquence que les élèves et les enseignants dans la classe sont dans un type d'interactions verbales tout à fait particulier, très éloigné des réalités langagières d'interactions en face à face ou de négociation du sens.

Ceci ne veut pas dire que la classe de langue doive se transformer en calque de la réalité quotidienne étrangère, au risque de perdre de la substance; mais ceci veut dire qu'il faut repenser les types d'interactions élèves-professeur et qu'il faut définir un nouvel enseignement culturel dans la classe de langue, délivré de l'emprise littéraire, ouvert sur le monde d'aujourd'hui et ancrant l'enseignement du lexique dans les réalités culturelles du pays étranger. C'est d'ailleurs cette direction que suggèrent certains programmes de la classe de 6ème récemment soumis à discussions. Bel espace de recherche également pour l'Université, qui devra réduire les coupures entre la littérature, la civilisation et la linguistique pour fournir à la didactique les références scientifiques indispensables.

C'est le premier aspect de la révolution mentale évoquée ci-dessus. Si l' Agrégation veut et doit rester un concours de type littéraire, il faudra bien un jour dissocier les programmes de l' Agrégation et du CAPES... Peut-être alors pourra-t-on repenser les contenus de formation universitaire des futurs enseignants de langue et peut-être alors pourra-t-on supprimer dans les IUFM les enseignements dits de "compléments disciplinaires" évoqués plus haut.

Deuxième point névralgique : la formation des formateurs de langue vivante des IUFM. Les projets et les contenus de formation sont mis en oeuvre par des formateurs. Se pose alors inévitablement le problème de leurs compétences. Et ces compétences, ils ne pourront les acquérir que si la Didactique est enfin reconnue comme science dans le monde universitaire de la recherche, non pas comme un appendice au sein des sciences de l'éducation, mais comme un secteur de recherche digne de ce nom au sein des sections de langue vivante, et au même titre que la littérature, la civilisation ou la linguistique. Le chemin sera long... Mais seul l'engagement dans la recherche de qualité universitaire garantira la qualité des formateurs et donc de la formation.

Troisième point, enfin : un enseignant de langue ne saurait se prétendre formé au sortir des IUFM; la tâche des IUFM est aussi de mettre en place dans les esprits des jeunes professeurs une "appétance" de formation, ce qui suppose un rapprochement entre les Institutions de formation initiale et celles qui sont chargées de la formation continue (MAFPEN), ce qui suppose aussi que les principes sur lesquels est basée la formation des enseignants de langue, et qui ont été esquissés ci-dessus soient également assumés par les Institutions de formation continue, qu'à tout le moins il n'y ait pas divorce épistémologique en la matière.

CONCLUSION EN FORME D'ESPOIR...

L'objectif était de faire le point sur la formation des enseignants de langue vivante en France, ce 12 août 1995; non pas un plaidoyer pro domo, mais un état de la question, la description "ramassée" d'une dynamique créée par les IUFM et qui doit permettre un certain optimisme quant à l'évolution de l'enseignement des langues vivantes en France, tant décrié depuis fort longtemps, mais en même temps si dépendant de la qualité de la formation des enseignants. On mesure le chemin parcouru et le travail considérable de réflexion qui a été conduit dans les IUFM; il ne faut pas relâcher les efforts; on a bien vu qu'une partie importante va se jouer dans les années à venir...

JEAN JANITZA

Plaidoyer pour un CAPES d'anglais rénové

AVERTISSEMENT

J'avais pratiquement terminé la rédaction de ma contribution à ce numéro spécial de la TILV lorsque m'est parvenu le dernier numéro du BULLETIN DE LA SOCIÉTÉ DES ANGLICISTES DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (SAES) (N° 34, juin 1995), qui m'a permis de prendre connaissance du Rapport sur le CAPES externe d'anglais présenté par M. Michel BANDRY, président du jury du CAPES externe en 1994. Ce document de six pages, que M. BANDRY a soumis à la Commission chargée d'élaborer des propositions d'aménagement des concours de recrutement, a le grand mérite d'expliciter ce que l'on pourrait appeler la pensée dominante en matière de concours de recrutement. C'est pourquoi j'ai jugé utile de remettre mon texte initial sur le métier afin qu'il puisse comporter des éléments de réponse et de contre-proposition à certaines prises de position de M. BANDRY.
Je me hâte d'ajouter que le rapport en question n'a pratiquement rien changé à mon argumentation visant à un réaménagement de la lettre et de l'esprit de l'actuel CAPES externe.

INTRODUCTION

Si on se place au point de vue QUANTITATIF, le CAPES externe d'anglais a connu une véritable révolution au cours de ces dernières années. Le nombre de postes mis au concours, qui plafonnait à 250 il n'y a pas si longtemps, a été multiplié par neuf (2220 postes en 1994). Le nombre de candidats a, lui aussi, crû dans des proportions spectaculaires, puisqu'il y avait près de 8.000 inscrits pour la session de 1995. On imagine aisément les problèmes auxquels doivent faire face les présidents de jury : une armée de plus de cent correcteurs et examinateurs doit être levée pour corriger les épreuves écrites, puis faire subir les épreuves orales à quelque 2.000 admissibles. On comprend que cette inflation du nombre de candidats, avec les difficultés d'ordre logistique qu'elle a engendrées, ait joué et joue toujours contre toute demande de réaménagement du contenu du concours.

Cependant, si le CAPES est aujourd'hui du point de vue QUALITATIF ce qu'il était il y a trente ans, c'est-à-dire essentiellement un concours où règne sans partage le tiercé traditionnel : dissertation, explication de texte et traduction, épreuves "universitaires" par excellence aux yeux de certains, ce n'est pas, loin de là, pour des raisons uniquement quantitatives puisque ces arguments ne pouvaient guère être avancés à une époque pas tellement lointaine où le nombre de postes mis au concours ne dépassait pas 250. Non, si les demandes de réforme du concours n'ont pas trouvé d'écho auprès des responsables, c'est pour des raisons à la fois principielles et catégorielles.

Passons rapidement sur ces dernières : les partisans du statu quo estimaient que "la littérature était menacée" (j'ai souvenance d'une intervention dramatique lors d'une session d'automne de la SAES, rue d'Ulm) dès que quiconque s'avisait de suggérer que l'on pourrait peut-être remplacer la deuxième épreuve littéraire de l'écrit (le fameux "commentaire composé", dont jamais personne n'a exposé clairement ni la philosophie ni la finalité) par une épreuve de grammaire et de phonologie. On se refusait obstinément à admettre l'évidence, à savoir que l'absence, à l'écrit, d'une épreuve sanctionnant les connaissances relatives au fonctionnement profond de l'anglais était une insulte au bon sens et à l'équilibre même de l'examen puisque cette partie essentielle à la formation de tout angliciste ne figurait pas parmi les épreuves comptant pour l'admissibilité. J'ai, à plusieurs reprises, pris position sur cette question tant oralement lors de Congrès de la SAES (TOURS 1977, où j'ai animé une Table Ronde sur l'enseignement de la grammaire, LYON 1981 etc.) que par écrit (articles et ouvrages divers, dont *LE FRANÇAIS DÉCHIFFRÉ* (1991). Bref, la majorité des anglicistes plaçait l'intérêt de la discipline littéraire au dessus de toute considération de formation équilibrée des maîtres du secondaire. On avait dû céder du terrain au plan de la composition de la licence mais on verrouillerait l'aboutissement des études universitaires, c'est-à-dire les concours. Cela dit, de quoi les grammairiens se plaignaient-ils ? N'existait-il pas une épreuve de grammaire à l'oral du CAPES ?

Venons-en aux raisons principielles, à la fois plus insidieuses et plus décisives que celles liées à la défense d'une discipline qui, après avoir régné sans partage pendant des décennies, a mal vécu l'ascension des disciplines linguistiques (entre autres) et le développement d'une pensée didactique nouvelle.

Je serai d'une franchise brutale : le CAPES externe tel qu'il existe actuellement est un concours archaïque, indéfendable tant sur le plan scientifique que du point de vue de la didactique des langues. La conception du langage et des langues sur laquelle il repose n'a plus cours depuis près d'un siècle (mais a-t-on jamais explicité la philosophie du langage sur laquelle il s'appuyait ?). Ce que l'on peut inférer du type d'épreuves proposées aux candidats à l'écrit comme à l'oral, c'est une espèce de théorie de l'osmose : à force de "faire de l'anglais" les étudiants finissent par "s'imprégner" d'anglais au point de pouvoir écrire dans cette langue sur des sujets liés à la littérature (depuis peu, on a fait une petite place à la civilisation). Le but des études est d'acquérir une connaissance intuitive de la langue anglaise comparable mutatis mutandis à celle des "natives". Qu'on n'aille pas croire que je m'en vais partir en guerre contre la dissertation littéraire ! La littérature a certainement sa place et dans la formation générale des étudiants d'anglais et dans les concours de recrutement; il est donc normal qu'y figure une épreuve de culture doublée d'une vérification de la qualité de l'anglais écrit, fruit d'une douzaine d'années de commerce avec la langue. Mais là où la conception intuitive des langues trahit son impuissance au degré maximum, c'est en traduction, un exercice qui, pour des raisons évidentes (absence de moyens plus stricts de contrôle de la compétence des candidats,) figure partout, du BEPC à l'agrégation, sans que l'on sache très bien quelles vertus il est censé révéler. En thème, on demande au candidat de prouver qu'il possède des intuitions métalinguistiques comparables à celles du "native" – ce qui est à proprement parler ILLUSOIRE, et d'ailleurs en contradiction avec le but de l'exercice

qui, au moins de façon implicite, devrait être la vérification d'un certain degré de cette "language awareness" sans laquelle on serait au niveau de Berlitz. Le fait de bien connaître l'anglais et d'être un locuteur honnête du français (langue maternelle ou, tout au moins, première langue) ne saurait suffire pour venir à bout des problèmes redoutables que pose le passage de L1 à L2 ou de L2 en L1. Seule une analyse contrastive sérieuse des deux langues, analyse fondée sur une confrontation grammaticale systématique, peut donner au candidat les armes nécessaires pour effectuer les choix qui s'imposent au plan des temps, des phases, des aspects, des modalités, des démonstratifs, des quantifieurs etc.. Sans instruments d'analyse fiables, l'étudiant, sans trop s'en rendre compte, en est réduit à JOUER AUX DÉS pour décider du choix de V1 TO V2 ou V1 V2 ING, de THIS ou de THAT, de NEARLY ou ALMOST, TILL ou UNTIL etc. etc. Combien de candidats sont capables d'effectuer les analyses qui décident de la forme contextuellement adéquate ? Ajoutons à cela que, du côté L1, les choses ne sont pas plus encourageantes, car la grammaire du français – une réflexion sérieuse sur le fonctionnement du français – brille par son absence dans le cursus de nos jeunes anglicistes (quelle est la valeur invariante de l'imparfait français ? comment se situe-t-il par rapport à la construction en BE+ING ou par rapport au prétérit dit "simple"(de phase 1) ? La plupart des candidats au CAPES, et je m'empresse d'ajouter, à l'agrégation, ne savent même pas à quel point ils sont démunis et réduits à des "hunches" aléatoires faute d'outils théoriques adéquats. Nous payons cher un trop fort attachement à une forme pernicieuse (même si elle peut avoir des côtés sympathiques) d'anglicité qui confond le but et les moyens. La logique de cette conception des études d'anglais, poussée à l'extrême, devrait aboutir à remplacer des concours onéreux pour la communauté par des transferts de population : au fond, ce sont les "natives" qui possèdent le mieux leur langue, pourquoi ne pas leur confier nos jeunes collégiens et lycéens ? (cette façon de voir dont l'absurdité est évidente est pourtant celle de la plupart des patrons de grandes entreprises qui ne font confiance qu'aux "natives" pour la formation en langues de leur personnel).

Au total, nous nous trouvons dans une situation ubuesque où la grammaire de l'anglais ayant été reléguée à l'oral, et ce, sous une forme qui contredit l'esprit même de la grammaire d'aujourd'hui (cf. les trois points de grammaire pris au hasard...), et la grammaire du français ne faisant l'objet d'aucun enseignement systématique, on aborde les problèmes de langue dans une perspective pré-saussurienne où une langue est "un sac à mots", c'est-à-dire du lexique et des idiomes. L'une des causes des carences graves que signale M. BANDRY est à chercher dans la conception (l'absence de conception ?) qui sous-tend les "exercices" qu'il persiste à défendre. On imagine les ravages qu'un point de vue comme celui-là, véhiculé par la "formation" reçue et confirmé par les concours officiels, cause au plan de l'enseignement de l'anglais dans notre pays.

Dans son rapport, M. BANDRY estime que l'épreuve actuelle de grammaire *"permet de juger le niveau de réflexion linguistique du candidat, ses connaissances qui indiquent sa capacité à comprendre et à expliquer les faits de langue"* (p.27). Le moins que l'on puisse dire, c'est qu'il pèche par excès d'optimisme : comment le jury s'y prend-il pour évaluer tous ces paramètres en un ... quart d'heure ? En outre, il n'échappera à personne que le choix aléatoire de trois questions parcellaires jure avec le principe de cohérence qui régit les langues et les efforts des jurys de grammaire, très méritoires au demeurant, ne peuvent rien contre la forme de l'épreuve contre laquelle je m'insurge à la fois comme linguiste, comme grammairien et comme pédagogue de l'anglais.

On comprend mieux les positions de M. BANDRY lorsqu'on lit ce qu'il considère être la finalité du CAPES. Pour mon éminent Collègue, le CAPES *"est un examen national sanctionnant le niveau des licenciés formés par les universités"*, *"une superlicence ou sous-agrégation"*. A ses yeux, il ne s'agit absolument pas *"d'une évaluation des compétences des candidats leur permettant d'exercer leur futur métier d'enseignant d'anglais"*.

Certes, la didactique d'une langue comporte de nombreuses facettes qui ne font pas toutes l'objet d'un enseignement à l'université. Mais où donc les futurs enseignants peuvent-ils acquérir les connaissances de grammaire, de phonétique, voire de linguistique générale – le fondement même de leur métier d'enseignant –, si ce n'est à l'université ? En minorant ou en ignorant purement et simplement ces disciplines le CAPES joue un rôle négatif dans l'enseignement de l'anglais en France. Ce qui est vrai du CAPES est hélas tout aussi vrai de l'agrégation où la résistance du paradigme (l'expression est de l'astronome bien connu, HUBERT REEVES) a fait échouer toutes les tentatives de réactualisation du contenu du concours.

Henri Adamczewski

PROPOSITIONS
DE RÉAMÉNAGEMENT DU CAPES EXTERNE

ÉPREUVES ÉCRITES

I- Dissertation portant sur un programme de littérature et de civilisation : épreuve d'anglais et de culture.
II- Epreuve de grammaire et de phonologie.

PHONOLOGIE

Un candidat au CAPES doit non seulement parler un anglais décent pouvant servir de modèle à ses futurs élèves mais également prouver une connaissance explicite du fonctionnement de l'anglais oral (je suis heureux de constater que M. BANDRY est arrivé à la même conclusion: *"le concours ne permet pas de juger les capacités des candidats à maîtriser les règles de la prononciation anglaise, à les expliquer et à pouvoir guider et corriger leurs futurs élèves"* NB : pour une fois, on se préoccupe de la formation du futur professeur d'anglais). Et le rapporteur de la Commission de poser une excellente question : *"Alors qu'on leur demande une telle capacité en ce qui concerne la grammaire, pourquoi n'en serait-il pas de même pour la langue orale ?"*(p.29). La suite du rapport nous apprend que l'on irait jusqu'à ajouter une épreuve de compréhension à l'oral du concours, épreuve dont les effets bénéfiques se feraient sentir en production orale. Et voilà, on a de nouveau totalement oublié les élèves pour ne penser qu'à la performance orale du professeur. Rien sur la nécessité pour l'enseignant de maîtriser les principes qui régissent l'organisation des paramètres phonétiques, rien sur la phonologie contrastive sans laquelle on continuera à jouer à colin-maillard dans la classe d'anglais.

La sous-épreuve que je propose (qui pourrait représenter le tiers de l'épreuve globale "grammaire et phonologie") vérifierait les points suivants :
1. La connaissance des systèmes vocalique et consonnantique des deux langues, sous-tendue par un minimum de savoir en phonétique articulatoire, ne serait-ce que pour comprendre ce qui sépare les occlusives du français et de l'anglais et du même coup la loi de GRIMM, ou pour savoir comment opère une assimilation (les effets du I-UMLAUT dans le lexique et la morphologie).
2. L'aptitude à fournir la transcription phonétique d'un texte anglais avec notation de l'accentuation et des formes faibles. La transcription phonétique de deux ou trois lignes de français ne me paraîtrait pas superflue.
3. La connaissance des principales régularités accentuelles de l'anglais (là non plus, on ne joue pas la place de l'accent tonique aux dés, en dépit de ce que croient les étudiants de première année de DEUG).

GRAMMAIRE

Le candidat devra prouver qu'il a une compréhension globale du fonctionnement de la grammaire de l'anglais. C'est pourquoi il se verra proposer une série de questions fondamentales portant sur des problèmes-clés tels que temps, phases, aspects, modalités, voix, opérateurs nominaux, opérateurs de la phrase complexe. On aura compris qu'au lieu d'un texte suivi à commenter comme à l'épreuve de linguistique anglaise à l'agrégation ("option C"), on proposera une douzaine de questions qui balaieront les points cruciaux de la grammaire anglaise. L'épreuve comportera des questions de grammaire contrastive et deux questions de grammaire historique (sur un programme limitatif à définir). En aucun cas, il ne s'agira de questions de cours à réciter : toutes les questions partiront d'exemples contextualisés. Voici pour fixer un échantillon de questions possibles :

a. A partir de l'énoncé de GRAHAM GREENE :
The English have made hours for drinking. They'll be making hours for dying next.
Donnez votre analyse de la construction en ING (exemples personnels contextualisés souhaités).

b. L'une des traductions possibles du *YOU WOULD !* présent dans l'énoncé ci-dessous est : "c'est bien toi !". Comment peut-on rendre compte de cet appariement?
And so you've left him. You would ! I've never known you stick to a boy for more than a fortnight.

c. Trouvez un contexte adéquat pour chacun des deux énoncés suivants :
1. *I leave tomorrow.*
2. *I am leaving tomorrow.*
Que pouvez-vous dire à propos de la traduction en français de ces énoncés ?

d. Justifiez l'emploi de NEARLY et de ALMOST dans les énoncés que voici :
1. *Wake up! We're nearly there.*
2. *We were almost there when the accident happened.*

e. Commentez les constructions V1 V2 ING et V1 0 V2 dans les énoncés suivants :
1. *But hang it all, man, Parker saw her coming out of the door.*
2. *No (...) Parker saw her OUTSIDE the door, with her hand on the handle. He did not see her come out of the room.* (AGATHA CHRISTIE)

Henri Adamczewski

III Traduction
Thème et version choisis pour des raisons théoriques précises (densité d'occurrences de tel ou tel problème). En outre, chaque exercice comporterait DEUX QUESTIONS portant sur le POURQUOI de la traduction de tel ou tel énoncé.

EPREUVES ORALES :

I. Explication d'un texte littéraire ou d'un document de civilisation.
II. Didactique de la grammaire :
Objet : – juger l'aptitude du futur professeur à présenter un problème grammatical de façon claire, cohérente et convaincante.
– apprécier son sens critique en lui demandant d'évaluer des présentations différentes du même problème (à partir de manuels en usage, y compris de manuels de grammaire).

Les Instructions Officielles les plus récentes parlent expressément de *"pratique raisonnée de la langue"* dans la classe d'anglais. Elles invitent les enseignants à attirer l'attention des élèves sur les grands axes de fonctionnement de l'anglais et à pratiquer l'analyse contrastive. L'épreuve que je propose donnerait un sens à ces recommandations, sans compter que l'accent mis sur les problèmes de langue rendrait au CAPES une crédibilité qu'il a perdue depuis longtemps: il est temps de mettre un terme au hiatus flagrant entre un CAPES déphasé et les exigences d'une didactique efficace de l'anglais (je connais d'excellents étudiants qui se refusent à passer un concours qui leur paraît relever d'un autre âge).

III- Phonétique:
Les connaissances théoriques ayant déjà fait l'objet de questions à l'écrit, il s'agit cette fois d'évaluer, d'une part, la qualité de l'anglais parlé des candidats, et d'autre part, de tester leur capacité de compréhension de l'anglais sonore. Les moyens de vérification de manquent pas : extraits de films, bulletins d'informations télévisés etc. Une épreuve sérieuse de phonétique à l'oral – une épreuve à part entière et non pas une note d'ensemble – est seule capable de donner à cette discipline le statut qui aurait dû être le sien depuis longtemps. Je ne pense pas que l'addition d'une épreuve de compréhension au menu actuel du concours soit satisfaisante : un rapiéçage de ce genre ne changerait rien au caractère épistémologiquement obsolète du concours. Une épreuve de compréhension digne de ce nom devra se placer dans une réforme d'ensemble où tous les aspects de la langue auront fait l'objet d'un contrôle effectif basé sur l'état actuel des connaissances linguistiques.

IV. Traduction
L'oral actuel comporte une épreuve de traduction sans préparation, thème ou version, à la discrétion du jury. J'avoue humblement que le but de cette épreuve m'échappe, car nous avons devant nous de futurs enseignants d'anglais et non pas de futurs interprètes de conférences. Il existe des façons beaucoup plus probantes de tester l'aptitude du futur professeur à traiter les problèmes de contact entre les deux langues. Une traduction suivie de discussion avec le jury et portant sur des problèmes contrastifs précis serait beaucoup plus révélatrice de la "language awareness" des candidats (j'emploie à dessein l'expression forgée par HAWKINS il y a quelques années pour un concept qui traîne chez nous depuis un quart de siècle !). On pourrait aussi, pourquoi pas, proposer au candidat de commenter une page qui a été traduite par un traducteur patenté.

V. L'épreuve sur dossier :
Il y a mille façons de concevoir cette épreuve. Voilà une bonne occasion de tester le degré de préparation des candidats au métier auquel ils se destinent. On a l'embarras du choix : commentaire d'un article de didactique, comparaison de manuels (du point de vue grammatical, lexical, phonétique, culturel, iconographique...), constructions de progressions grammaticales (comment présenter les modaux à différents stades de l'apprentissage, comment éviter les exceptions criantes et les contradictions dans l'étude du présent dit simple (et qui n'a pas l'air si simple que cela à lire ce que l'on en dit ici et là), fabrication de leçons pour un niveau donné à partir de documents authentiques (journaux, revues, TV et vidéocassettes), que sais-je encore ?

Personnellement, je remplacerais volontiers cette épreuve, dont la préparation est difficile si le candidat n'a aucune expérience de l'enseignement, et qu'il faudrait peut-être réserver à la deuxième année d'IUFM, par une épreuve complémentaire originale portant sur l'étude d'une langue non indo-européenne (50 heures de basque, de finnois, d'arabe ou de chinois – la liste est ouverte !). Le but de cette opération serait de remettre les candidats dans des conditions d'apprentissage authentiques. On pourrait imaginer une autre option, par exemple l'étude de la structure de plusieurs langues germaniques : allemand, néerlandais, suédois, par exemple.

Depuis un certain temps, il est question de faire subir aux candidats de CAPES une épreuve de sous-admissibilité qui déciderait de leur droit à concourir. On peut comprendre que, submergés par des candidats venant d'horizons divers, les jurys cherchent à dimi-

nuer la charge écrasante qui est la leur. Cependant, on pourrait objecter que c'est le contenu trop général du concours qui joue le rôle d'attrape-tout : et l'on revient à la case départ, c'est-à-dire à la nécessité d'une mise à plat de l'actuel concours. Inutile d'ajouter que la suggestion d'un test de type TOEFL ne peut être prise au sérieux. Un concours national comme le CAPES ne peut faire l'objet de solutions improvisées. Il est urgent de mettre sur pied un organisme permanent avec un état-major, des groupes de recherche, un corps d'examinateurs chargés de préparer les épreuves, sans parler d'une cellule de crise immédiate qui étudierait les raisons des carences constatées chez les candidats et qui proposerait des mesures d'urgence pour mettre fin à la disproportion entre le nombre de postes et le nombre d'admis. Toute entreprise privée procéderait de la sorte. Quant aux lamentations périodiques sur la faiblesse des candidats, elles discréditent l'institution tout entière.

Un réaménagement comme celui que je propose, outre qu'il correspond à l'épistémè de notre temps, serait susceptible de motiver les aspirants sérieux à la fonction de professeurs d'anglais. Les candidats se verraient offrir enfin une pâture infiniment plus axée sur les problèmes liés à l'enseignement et l'apprentissage que ce n'est le cas actuellement. On aurait pu croire que la création des IUFM s'accompagnerait d'un réaménagement des concours. Il n'en a, hélas, rien été. Continuera-t-on encore longtemps à proposer les sempiternels exercices "universitaires" dont une grande partie des candidats n'a pas assimilé les techniques au terme de quatre ou cinq années d'études universitaires, aux dires de M. BANDRY lui-même ?

Ce qui est sûr, c'est qu'une actualisation du concours aurait un impact important qui ne se limiterait pas aux seuls candidats : toute la didactique de l'anglais dans notre pays en ressentirait les bienfaits, à commencer par les manuels en usage au collège et au lycée qui sont, dans leur écrasante majorité, le reflet d'un paradigme qui a fait son temps. Au total cette remise à l'heure des pendules concernerait non pas quelques milliers d'aspirants-professeurs par an mais une population d'apprenants qui se chiffre par millions.

HENRI ADAMCZEWSKI

Jean-Jacques Briu

La formation des professeurs d'allemand

la grammaire derrière la porte

1.1 Y A-T-IL UNE SPÉCIFICITÉ DE L'ALLEMAND ?

Le métier d'enseignant met en jeu des systèmes de valeurs (institutionnelles, éthiques, psychologiques) et de normes (réglementaires, techniques) qui traversent la formation générale, commune à tous les enseignants. On les trouve à la fois dans les attitudes , les méthodes et les objectifs généraux, même si chaque discipline enseignée a une originalité plus ou moins grande. La spécificité profonde de l'enseignement d'une langue vivante étrangère est indéniablement constituée par l'usage de deux langues auxquelles on attribue des fonctions différentes, respectivement : langue maternelle et langue cible, métalangue et langue, outil d'analyse et objet d'acquisition, etc. Parmi les langues vivantes étrangères enseignées dans le secondaire, l'allemand n'a pas de spécificité particulière, si ce n'est le fait qu'il s'agit d'une langue flexionnelle réputée difficile. Elle est pour 14% des élèves de 6ème la première langue vivante étrangère, pour les autres, la deuxième (cas majoritaire) en 4ème, ou la troisième (rarement) en seconde.

1.2 LES PROBLÈMES – COMPLEXES – DE LA FORMATION ONT UN CARACTÈRE CIRCULAIRE.

Les problèmes de formation sont des problèmes difficiles parce qu'ils ont pour objet et instrument un système complexe : les processus neuro-biologiques de l'apprentissage qui restent encore très mal connus (domaine de la cognition) ; les rapports psycho-sociologiques (domaine de la pédagogie générale) ; les stratégies propres à la discipline (domaine de la didactique), qui ont déjà connu de notables variations en cinquante ans. Il s'y ajoute encore la complexité des Institutions (politiques et administratives).